

# 授業の質の確保と向上

名古屋大学 大学院教育発達科学研究科

教授 柴田 好章

## はじめに

現在、次期学習指導要領改訂に向けた検討が行われている。平成 26 年の文部科学大臣による中央教育審議会への諮問では、「何ができるようになるか」、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」という 3 つの柱が重視されている。指導要領には教科ごとに、目標、内容、指導計画と内容の取り扱いが示されているが、これまでは内容が最も詳細に記述されてきた。これは「何を学ぶか」に相当している。しかしこれからは、「何ができるようになるか」、「どのように学ぶか」、つまり目標と方法も重視されるようになるであろう。目標として掲げられているのは、汎用的で実用的な能力である。方法として注目されているのは、協同的・能動的な学習であるアクティブ・ラーニングである。これらを重視するに至った背景を探ることで、われわれは、どういう時代に生き、何を目ざして教育に取り組むべきかを問いなおしてみたい。

本論では、学校教育の主要な課題である授業の質の確保と向上について、特に以下の 4 つの観点から論じる<sup>1</sup>。

### 1 育成すべき能力

教育課程においては、育成すべき能力を明確にすることが求められている。特に、現実場面に活用できる汎用的な能力が求められている。

### 2 協同的・能動的な学習の意義

今日、協同的・能動的な学習としてアクティブ・ラーニングに注目が集まっているが、それは本来の「学び」の意義を再確認し、それを発展させる契機として捉えるべきである。

### 3 質の高い学びを実現する方法

アクティブ・ラーニングを導入し質の高い学びを実現するためには、協同学習やワークショップなどの手法の導入だけではなく、学習者が安心して自己表現できる人間関係づくりや、単元構成・教材研究・発問・板書等についての熟慮を要する。

### 4 授業の質を確保し向上するための授業研究の方法

質の高い学びの実現においては、教師の役割は知識を伝達するにとどまらない。豊かな学びのためには、デザイン力、意思決定力、洞察力などが求められる。これらが高めるためには授業研究の方法が有効である。授業改善を通じた教師の力量形成を、学校として組織的に行うことが求められている。

---

<sup>1</sup> 本論は、平成 27 年 8 月 20 日に実施した星城高等学校の現職教育において筆者が講話した内容を再構成したものである。

## 1 育成すべき能力

本章では、過去 20 年にわたり様々に論じられている資質や能力について振り返ることを通して、学校教育が目指すべき方向を展望したい。

平成 8 年 7 月中央教育審議会答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」において、以下のとおり「生きる力」が提示された。

### 生きる力

- 1 基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力
- 2 自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性
- 3 たくましく生きるための健康や体力

この理念は提唱されて 20 年が経過しているが、今日まで継承されている。現行の学習指導要領改訂の基礎となる平成 20 年 1 月中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」においては、「生きる力」と、OECD が提唱し国際的に重視されるようになったキーコンピテンシーとの関連が以下のように述べられている。

「生きる力」は、その内容のみならず、社会において子どもたちに必要となる力をまず明確にし、そこから教育の在り方を改善するという考え方において、この主要能力（キーコンピテンシー）という考え方を先取りしていたと言ってもよい。

また、この答申では、平成 19 年 6 月に一部改正された学校教育法に示された内容に基づき、以下のよう  
に学力を整理している。

### 学力の 3 要素

- 1 基礎的・基本的な知識・技能の習得
- 2 知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等
- 3 学習意欲

また、OECD による PISA 調査は、1997 年に立ち上がった DeSeCo プロジェクト(Definition and Selection of Competencies)によるキーコンピテンシーの考え方に基づいている。DeSeCo によるキーコンピテンシーとは、「社会や個人にとって価値ある成果をもたらすものであり、多様な文脈の中で起きる重要な要求に個人が対処するのに役立つものであり、専門家のためだけでなくすべての個人に重要とされるもの」である。

そして、そのコンピテンシーの内容が列挙されているが、骨格だけを示せば以下の通りになる。

#### Competency 1

相互作用的に道具を用いること

#### Competency 2

異質性のある集団の中で相互作用すること

#### Competency 3

自律的に活動すること

以上の他にも、20 世紀と 21 世紀をまたぐこの時期に、これからの能力観としてさまざまなものが提示されている。

平成 15 年 内閣府 人間力

平成 16 年 厚生労働省 就職基礎能力

平成 18 年 経済産業省 社会人基礎力

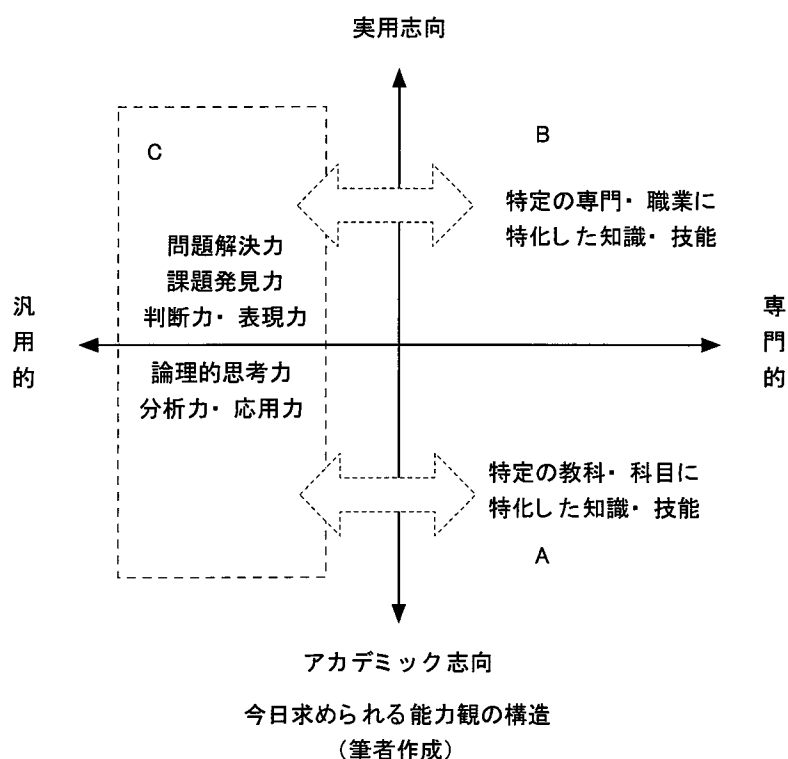
平成 20 年 文部科学省 学士力

平成 23 年 文部科学省 社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力

平成 25 年 国立教育政策研究所 21 世紀型能力

以上のように、これから必要とされる能力や学力については、さまざまに論じられているが、共通点も大きい。それは、知識を所有しているだけでなく、実際の具体的な状況の中ではたらかせることが重要であるということである。それに加え、ある領域について詳しいだけでなく、汎用性のある能力が重視されていることである。教科の学習を想定してみよう。数学を例に挙げると、数学的な能力を身につけるだけでなく、数学を学ぶことを通してコミュニケーション能力や論理的思考力など、汎用的な力が伸びていくことが、より重視されるようになってきているのである。

以下の図は、これを示したものである。アカデミック指向の A の領域と実用指向の B の領域に加え、C の領域が重視されることを意味している。C の領域には、問題解決力、課題発見力、判断力、表現力、論理的思考力、分析力、応用力など、汎用性を有する知的な能力が相当する。これらは、A の特定の教科・科目に特化した知識・技能とも、B の特定の専門・職業に特化した知識・技能とも関連しながら、それらを総合・統合した能力である。また、アカデミックにも実用的にも作用する力である。



以上のとおり、今日の能力観においては、汎用性を有し、かつ具体的な状況の中で身につけられ、生きて働くような力が重視されている。そのため、教科教育を通して教科を越えた能力が身に付いているかが問われるようになる。

## 2 協同的・能動的な学習の意義

先にも述べたとおり、次期学習指導要領改訂のもとにもなる中央教育審議会への諮問では、主体的・協同的な学びとしてアクティブ・ラーニングの導入が位置付けられている。

大学教育のあり方を論じる議論の中から、近年アクティブ・ラーニングの重要性がさげられるようになり、今日ではそれが初等・中等教育へも下降してきている。平成 24 年 8 月の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」には、アクティブ・ラーニングが以下のとおり説明されている。

### アクティブ・ラーニング

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

アクティブ・ラーニングの導入については、さまざまな受け止め方ができるであろう。学習方法までも学習指導要領によって規定することになれば、教師の自由裁量を減らす一種の規制の強化と言えなくもない。また、この言葉を使わなくても、協同的で主体的な学びを指向した授業改革の試みは、これまでも取組まれてきた。質の高い集団的な思考を目指していくことや、知識伝達型の授業から脱却していこうという考えは、教育に関わる人たちの中でずっと前から大事にされている。その流れをふまれば、アクティブ・ラーニングは、単なる新しいものでもない。また、単なる教育方法として受け止めるのでは不十分であり、汎用的な能力観を反映しているものであることにも注意が必要であろう。むしろ、これまでも求められていた（あるいは、求めてきた）協同的・能動的な学習をより一層充実させるきっかけとして、アクティブ・ラーニングの導入を肯定的に受け止めていくのが良いのではないかと、筆者は考えている。アクティブ・ラーニングは教育方法として紹介され普及しつつあるが、これは教育の目的と深く結びついて切り離せないものでもある。学びとは、本来アクティブなものである。したがって、学ぶとは何かの本質を問いなおすきっかけとして、アクティブ・ラーニングを位置付けることもできるであろう。

それでは、そもそも学びとは何であろうか。学習を理論的に捉える立場は、行動主義、構成主義、社会的構成主義と発展してきた。まず行動主義では、学習を行動の変化でもって捉える考え方であり、学習を科学的な研究対象として位置付けるのに大きく貢献した。その後に広がったのは、構成主義である。学習を内面的変化として捉え、経験を通して得た新たな情報と既有知識との相互作用によって知識構造を構成していくことを重視する考え方である。さらに今日では、知識や能力は、学ぶ人をとりまく社会や文化、コミュニティの中で形成されるということが注目され、社会的構成主義という立場が重視されている。社会的構成主義は、協同を重視するアクティブ・ラーニングの理論的な背景になっている。

いずれの立場でも、学ぶとは、わかること、できることであり、変化することである。つまり、学ぶ以前の自分を部分的に否定することでもあり、絶え間無き自己否定の連続が、成長・発達をもたらす。そのため、学ぶ上では学習者が安心できることが不可欠である。安心できることによって、心が開かれ、人は変わることができる。安心や自己開示が学びを可能にする内的要因である。心が開かれていなければ、学びの充実を感じ、生きていることの良さの実感を伴うような納得の学びにはつながらない。

また、実感を伴う学びを支える外的要因としては、学びを誘発する環境構成が重要である。権威主義的な「教え」は、納得や安心を生まない。本来、教えるとは学ぶことを促進することである。教条主義的、因習的、一方的な教え方ではなく、納得や安心をもたらすような教え方が求められている。教師には権威は必要であるが、服従を強いるような権威では豊かな学びは成立しない。教師に必要な権威とは学習のためのリーダーシップであり、これが教師に対する信頼感・期待感をもたらすのである。生徒が「なるほど」という納得の学びを味わうことが、次の授業への期待感を生み出すことになる。教材研究、発問構成、単元構想の意味は、教師が教えた内容を単に時間軸に配列するだけには止まらない。生徒が自ら学ぶことの意義や価値に気づけるように、教師が学習過程をデザインすることが、専門職としての教師の力量に求められるのであ

る。そのためのリーダーシップは、服従を強いる権威とは性格を全く異にしている。

これからの時代に求められる学びとは、「納得の学び」と「協同の学び」である。それは時代の変化とも深く関連している。

まず、時代の変化を説明するために、知識基盤社会というキーワードがよく用いられる。社会が高度に情報化し、膨大な情報が駆け巡る時代にあつては、知識の所有よりも、知識の生成や活用に高い価値がある。知識によって新しい価値を生み出し、また新しい価値ある知識を生み出していくことが、新たな産業を生み、経済の発展をもたらすのである。

ただし、「納得の学び」と「協同の学び」が必要とされるのは、産業の変化からだけではない。むしろ、この時代の変化は、教育に固有の論理によっても理解されなければならない。筆者が重視しているのは、社会の情報化と、経済成長の終焉（持続可能社会）の2つが学校教育にもたらす根本的な問題である。

社会の情報化の進展によって「いつでも、どこでも、だれでも」学ぶことができる環境が整いつつある。高度情報社会においては、伝達可能な知識の多くが情報ネットワークで行き来するようになる。例えば、以前であれば海外に留学しなければ聴講できなかったような最先端の講義が、今ではインターネットを使って、どこでも学べるようになってきている。このことは、生涯学習社会の実現に向かう上では、大きな可能性を示している。しかし、翻って学校教育をみれば、学校以外の競合相手が台頭してきたことを示している。学校教育がこれまでと同じ教育機能を果たしていても、他の競合によってその役割が相対的に低くなっているのである（筆者は、この現象を「学校の相対的地盤沈下」と喩えている）。以前の学校は、文化資本が集中した情報発信の中心地であったが、今日では公教育を担う学校教育の役割とは何かが、あらためて問われ始めている。知識を伝達するだけの機能であれば、情報社会においては、学校は別のものに取って代わられる。「今でなくても、ここでなくても、あなたからでなくても」学べるのである。むしろ、これからは「今でなければ、ここでなければ、私たちだけでなければ」できない学びが、学校に求められているのである。すなわち、知識を「持ち帰る」だけでなく、知識を「持ち寄る」ような学びが求められているのである。「協同の学び」の意義はここにある。生徒が自分の考えや知識を出し合い、その中から考えを深めていくような学びが大切にされるべきである。

また、経済成長を追求する社会から、豊かで成熟した社会へと転換していくことが求められている。持続可能社会とは、経済成長を前提としなくても豊かに生きられる社会である。東アジア型の教育の特徴は、激しい受験競争と画一的な教育であり、それは経済成長と不可分の関係にあった。大量生産に代表される画一性や効率性が、産業社会を牽引し経済成長をもたらしてきた。この画一性や効率性は、受験競争に勝ち抜くための「詰め込み」教育により強化されてきた。その競争を支えているのは、学習の成果に対するインセンティブ（報酬）である。すなわち学習の成果は、進学や就職の機会と交換できるという価値（交換価値）を有しており、その価値の序列に従って分配が決定されてきた。この交換価値と配分システムによって、人々は競争に駆り立てられてきた。しかしこれからの成熟社会において求められるのは、競争に駆り立てられた学びではなく、学ぶこと自体に内在する価値にもとづく、豊かな学びである。すなわち、学ぶこと自体に「喜

び」や「幸せ」を実感できる機会が内在している学びである。ここに「納得の学び」の今日的な意義がある。

以上のように、今日求められる協同的・能動的な学習は、単なる流行ではなく、学びの本質への回帰として捉えるべきであろう。

### 3 質の高い学びを実現する方法

「協同の学び」や「納得の学び」を目指す上では、学習場面に様々な活動を取り入れることが有効である。教師主導・伝達型の授業に終始するのではなく、ペアやグループでの活動場面を取り入れることによって、学習者の主体性を引き出し、学習者同士の相互作用を生み出すことができる。アクティブ・ラーニングの導入のためには、協同学習、ワークショップ、発想法・思考法など様々な手法が活用できる。グループ学習やクラス全体の討論を活性化するには、自由形式で話し合う他にも、「ジグソー法」「ワールドカフェ」「ディベート」「パネルディスカッション」などが有効であろう。また、付箋紙やミニ黒板を使えば、議論の様子が可視化され、グループ内およびグループ間での情報の共有が容易になる。直接的な声によるコミュニケーションの他にも、文章による意見発表・交換、紙上討論を行うこともできる。全員の意見を発表する時間をとることが困難であれば、一人一人の意見を付箋紙に記入させ提出させて、これを印刷・配付することによって代替することもできる。

これらの活動を取り入れる場合には、学習者の自己開示を促すための手立てや、学習者が安心して自己表現できる人間関係づくりが求められる。そのためには、活動と協同が一体となった学習の場であるワークショップが有効である。頭だけでなく五感と身体を使いながら他者と関わることにより、気づきや思考が活性化される。また、ワークショップを開始する前に、人間関係づくりのためにアイス・ブレイキングを行うことも有効であろう。もちろん、普段の学級経営の役割も極めて重要である。また、協同的な学習とは、学習者同士の出会い、あるいは出会い直しの機会でもある。同じ教室の中にいる生徒同士は学習前からすでに出会っているのではあるが、協同的な学習を通して他者の知られざる面に触れることになる。したがって、協同的な学習は、人間関係づくりにとっても好機となる。

活動型の学習を行う場合には、幾つかの注意事項を認識しておく必要がある。まずは、活動と学びの適切なバランスである。活動には活動自体の目標（ゴール）が必要である。例えば、何かについて意見交換をする、グループで意思決定をする、何かを製作するなどである。しかし、これは学びにとっては手段あるいはプロセスの一つにすぎない。それだけでなく生徒がその活動に参加することによって、学びとられるものが、学習の成果であり、教師にはその見取りが必要である。ポスター発表を行う場合、ポスターの出来栄や発表の流暢さに目が行きがちである。しかし、私たちが目指すのは、活動そのもののだけではなく、それを通して何を学んだかという学びの充実である。

そのためにも、教師は学習活動の適切なデザインに配慮しなければならない。たとえば、「書く」のか「話す」のかも意識的に使い分けることが大切である。一般的には、「話す」は発散的思考、「書く」は収束的思考に向いている。様々なアイディアを出し合う場面では「話す」が有効であり、分析的・論理的に考えをま

とめる場面では「書く」が有効である。しかし、「話す」にも、ペアやグループでの自由な話し合いと、全員の前での公式的な発言とは、役割が異なる。前者は発散的思考を促し、後者は収束的思考を促す。同様に「書く」においても、キーワードを列挙するだけの場合は発散的思考を促し、長い文章を書く場合は収束的思考を促す。こうした思考の特徴との関連に基づいて、適切に学習活動を組織することが求められる。

学習活動を支援する教材や教具の役割も重要である。例えば、ワークシートを用意するにしても、どの程度空欄に記入させるかによって、学びの質が大きく影響される。ワークシートは、「足場かけ」の一つである。課題を明確にし、何を答えていけばゴールにたどり着けるのかという道筋を示すものである。ただし、ワークシートには限界がある。なぜなら、思考の筋道や知識構造は教師から与えられるからである。最終的には生徒が自分自身で、白紙の紙に知識を構造化し、筋道立てて思考を展開できるようにすることが求められる。教師による「足場かけ」とは暫定的なものであり、いずれ生徒が自力で学べるようになる時には存在しなくなることが望ましいのである。ワークシートの他にも、教師による課題・発問、さらには教師の存在自体も同様であり、いずれ存在しなくなるためにこそ今存在していることに価値があるという点で、暫定性を本質としている。そうした見通しをもって学習活動をデザインしていくことが大切である。ワークシートに戻れば、単語だけを埋めるのか、ある程度文章を記入する欄を設けるのかなど、生徒の実態に適したものが求められる。そして、少しずつ空欄を大きくしていき、自分自身で考えられるようにしていくことが重要である。

また、教師主導・伝達型の授業とは異なり協同的・能動的学習のためには、板書においても役割を見直す必要がある。生徒から出される様々な考えを提示し、それら相互の関連を図示することによって、共通性や差異が明確になるとともに、新たな考えや総合した考えを促進することができる。持ち帰り型の授業か、持ち寄り型の授業かでは、教師があらかじめ準備した内容だけを板書するのか、あるいは授業の中で生徒が発言したことを板書するのかという点で違いがある。

さらに、今求められる汎用的な能力のためには、教科を通して教科を超える力を育てることを意図しなければならない。汎用性を求めることは、一見すると教科の固有性を薄めるように思えるかもしれないが、むしろ教科の本質に根ざす必要がある。例えば、数学におけるシンボルによる操作は、論理的思考やコミュニケーションを育成する重要な機会である。あらためて、教科・学問の存在意義から教科の本質を問い直し、教材研究・単元構成・発問研究を深めていく必要がある。

ここまで、質の高い学びを実現する方法について教師側から考察してきたが、これを実現するのは教師の力だけではない。むしろ、学習者の意欲と責任によるところが大きい。学習者が学習の目標を自覚し、関心や問題意識をもつことが大切である。何かを知りたい、問題を解決したい切実な思いが、知りたい、聞きたい、話したい、わかってほしいという意欲を生む。それが論理的思考の根源になる。わかってほしいから、他者を説得するために論理が必要となる。また、何か自分の考えを主張するのであれば、その正当性を説明したり、他者からの疑問に回答したりする責任が生じる。学習者に、学ぶことに伴う責任の自覚と、自立への指向性がなければ、質の高い学びは実現しないであろう。



#### 4 授業の質を確保し向上するための授業研究の方法

授業の質を確保し向上するためには、専門職としての教師の力量を磨くことが求められる。質の高い学びの実現においては、教師の役割は知識を伝達する役割にとどまらない。豊かな学びのためには、教育内容や教育実践に関する知識だけでなく、生徒理解力、授業デザイン力、意思決定力、洞察力などが求められる。ただし、教師の成長は、授業の改善と一体となって達成される。そのためには、授業研究の方法が有効である。授業研究の対象は、授業に関わるすべての要因であり、目標、内容、教材、発問、生徒の反応、学習活動、学習成果など多岐に渡る。

ただし、授業研究の中核に位置付くのは、生徒理解である。生徒の学びの姿から教師が学ぶことが、授業研究の基本的態度である。生徒がどのように学んでいるのか、生徒の言動の背景を探ることが、授業の質を向上させる基盤になる。複雑で多様な要因から成り立つ授業の諸事象を洞察する上では、表面的な事実をとらえるだけでなく、背後にある生徒の内的な状況（知識・思考・感情・関心など）を推察し、適切な手だてを見いだすことが重要である。生徒の気持ちを推測し、生徒の立場から授業を見ることによって、洞察力を高めていくことが大切である。

そのために授業研究に求められる要件は、第1に、事実にもとづくことである。観察した授業の事実にもとづいて考察することが必要である。観察記録、映像・音声、発言内容（逐語記録）、生徒の記述などのデータの分析が欠かせない。しかも、この事実は、生徒の固有性に根ざしていなければならない。「このクラスの生徒は全般的に…」というような抽象論・一般論ではなく、「特にこの生徒の場合には…」「また別のこの生徒の場合では…」というような具体性にもとづく語りが求められる。

第2は、協同することである。授業研究は1人で行うこともできるが、組織として行うことが重要である。気づきや見方を交流することによって、生徒理解を深めることができるとともに、組織としての学校の教育力を高めていくことができる。そのためには、専門職性にもとづく同僚性が必要である。専門職同士の信頼と共感を基盤として、対話・対立・葛藤が生まれる。安易な同調は新たな創造をもたらさない。専門職としての高度な判断にもとづく差異が、教師同士の学び合いをもたらす。

第3は、理論を生成することである。授業研究は、授業改善・教師の成長・学校の組織力の向上といった、現実の問題解決を志向している。しかし、問題解決がその場限りのものとなってしまうと、成果を蓄積し、将来への見通しを持つことができない。そうではなく、教育実践の理論的な拠り所を強くしていくことが、持続的な問題解決に欠かせない。ただし、過度な一般化は、具体的な事実根拠という授業研究の利点を損ねてしまう。具体的な事実を共有し、実践の豊富な知見を、要約し、言語化し、構造化していくことによって、明日の実践の可能性が見出される。

このように、授業研究は、教師の協同的な学びであり、質の高い学びの実現には不可欠である。そもそも教育実践とは、未知への挑戦であり、研究的な営みである。ことさらに授業研究という意識をもたなくても、普段から計画と実践のサイクルを繰り返している。こうした日常的な実践のサイクルの中から、特に教師が気になっている点（もっと…したい）が、授業研究の出発点の課題となる。その課題に意識的に取り組むこ

とが授業研究である。

(1) 目指す生徒像の設定と研究課題の具体化

日常の教育実践を振り返り、目指す生徒像と研究課題を具体的に明確にする。この際に、2～3名を抽出生徒に設定すれば、より具体的に研究を進めることができる。

(2) 単元構成・指導案

研究授業を立案する。目指す生徒像に近づけるための手立て（教材・発問）を考え、それを単元構成や指導案に取り入れる。

(3) 授業実施・観察・記録

研究授業を実施し、授業を観察・記録する。観察者は、授業者の研究のねらいを理解した上で、それにもとづいて観察する。

(4) 授業の分析と評価

目指す生徒像に近づいているかどうかを、観察や記録の分析によって明らかにする。これによって、手立ての妥当性を考察するとともに、さらなる改善点を明らかにする。

(5) 成果と課題の確認と共有

レポートや論文にまとめることをとおして、授業研究の成果と今後の課題を明らかにし、共有・蓄積する。

以上のような授業研究を学校の中で活性化するには、いくつかの留意点がある。第1は、教員の意識や文化である。教員がともに具体的な事実をとおして学び合うような組織文化が学校には必要となる。研究授業の授業者が一方的に評価されるのであれば、それは学び合いにはならない。教育実践とは、不確実性・不確定性の中で、よりよい解決策をもとめる探索的な営みである。「わからない」からこそ研究するのであり、事実（生徒の姿）から教師が互いに学び合うことが大切である。

第2はツールである。研究授業後の教師同士の協議の場では、できるだけ授業者への質問をしないというルールを適用すべきである。なぜなら、質問と応答が、尋問と弁解へと陥ることがしばしばあるからである。授業を公開した授業者と参観する教師とは、対等でない関係にある。質問は最低限にとどめるとともに、質問する側は答えを予想してそれをも述べるようにすると、質問する側もリスクをとることになり、両者が対等の立場に近づく。「ここで教師が指導案と違う発問を加えたのはなぜか？」と問うよりも、「ここで教師が指導案と違う発問を加えたのは、この生徒が理解できていないと判断したからか？」のように、予想される答えとともに質問するべきである。また、観察した事象を具体的に語るために、生徒の名前を特定して発言するようにルールにすることが有効であろう。

授業の質の確保と向上のためには、研究的な見方・考え方によって、不断に授業改善を続けることが求められるのである。